

UNIVERSIDAD DE CUENCA



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

CARRERA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**“AUTOEFICACIA EN DOCENTES DE EDUCACION GENERAL BASICA Y
BACHILLERATO GENERAL UNIFICADO”**

Trabajo de titulación previo a la obtención
del título de Psicóloga Educativa

AUTORES:

Mónica Alexandra Fárez Sánchez

C.I. 0105702492

Diana Gabriela Pacheco González

C.I. 0104469960

DIRECTORA:

Mgst. Isabel Cristina Cedillo Quizhpe

C.I. 0104667209

CUENCA-ECUADOR

2016



Resumen

El objetivo de la presente investigación fue describir el nivel de autoeficacia de los docentes de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado. El estudio tiene un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo y relacional, con una muestra de 92 docentes de los cuales 44 son hombres y 48 son mujeres pertenecientes a dos unidades educativas públicas de la ciudad de Cuenca. El instrumento empleado fue la Escala de Eficacia del Profesor (Tschannen – Moran y Woolfolk Hoy, 2001) adaptada al español por Covarrubias (2014). Los resultados han demostrado que la mayoría de docentes tienen un nivel de autoeficacia alta, también se determinó que el sexo no es una variable que influye el nivel de autoeficacia al igual que los años de labor docente, por otra parte, se encontró que el nivel de formación académica y el nivel educativo en el que labora el docente se relaciona con la autoeficacia.

Palabras clave: autoeficacia, autoeficacia docente, docente, sexo, años de labor docente, nivel educativo, titularidad.



Abstract

The goal of the current investigation was to describe the self-efficacy level of teachers from Basic General Education and General Unified Baccalaureate. The study has a quantitative approach with a descriptive and relational influence. The sample consists of 92 teachers, 44 men and 48 women who belong to two public schools of Cuenca city. The instrument used was the Teacher' Sense of Efficacy Scale (Tschannen – Moran y Woolfolk Hoy, 2001) adapted to Spanish by Covarrubias (2014). The results have demonstrated that most teachers have a high level of self-efficacy, also it was determined that sex is not a variable that influences the self-efficacy level as same as years of teaching. On the other hand, it was found that the academic formation level and the educational level where the teacher works are related to the self-efficacy.

Key words: self-efficacy, teacher's self-efficacy, teacher, sex, years of teaching, educational level, ownership



ÍNDICE

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción	12
Metodología	20
Resultados.....	23
Discusión	32
Conclusiones	35
Recomendaciones	36
Referencias bibliográficas	37

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Estadísticos descriptivos para la autoeficacia docente	28
Tabla 2 Autoeficacia relacionada con el sexo	29
Tabla 3 Autoeficacia relacionada con el nivel educativo en el que labora....	30
Tabla 4 Autoeficacia relacionada con el título de cuarto nivel	30
Tabla 5 Correlación años de labor docente y dimensiones	31

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Eficacia en la implicación de los estudiantes	23
Figura 2 Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje	24
Figura 3 Eficacia en el manejo de la clase	25
Figura 4 Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes.....	26
Figura 5 Autoeficacia total	27
Figura 6 Años de labor docente y autoeficacia total	31



Universidad de Cuenca
Clausula de propiedad intelectual

Mónica Alexandra Fárez Sánchez, autora del Trabajo Final de Titulación “Autoeficacia en docentes de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 19 de Diciembre del 2016

Mónica Alexandra Fárez Sánchez

C.I: 0105702492



Universidad de Cuenca
Clausula de derechos de autor

Mónica Alexandra Fárez Sánchez, autora del Trabajo Final de Titulación "Autoeficacia en docentes de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado", reconozco y acepto el derecho de la Universidad de Cuenca, en base al Art. 5 literal c) de su Reglamento de Propiedad Intelectual, de publicar este trabajo por cualquier medio conocido o por conocer, al ser este requisito para la obtención de mi título de Psicóloga Educativa. El uso que la Universidad de Cuenca hiciere de este trabajo, no implicará afección alguna de mis derechos morales o patrimoniales como autora.

Cuenca, 19 de Diciembre del 2016

Mónica Alexandra Fárez Sánchez

C.I: 0105702492



Universidad de Cuenca
Clausula de propiedad intelectual

Diana Gabriela Pacheco González, autora del Trabajo Final de Titulación "Autoeficacia en docentes de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 19 de Diciembre del 2016

Diana Gabriela Pacheco González

C.I: 0104469960



Universidad de Cuenca
Clausula de derechos de autor

Diana Gabriela Pacheco González, autora del Trabajo Final de Titulación “Autoeficacia en docentes de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado”, reconozco y acepto el derecho de la Universidad de Cuenca, en base al Art. 5 literal c) de su Reglamento de Propiedad Intelectual, de publicar este trabajo por cualquier medio conocido o por conocer, al ser este requisito para la obtención de mi título de Psicóloga Educativa. El uso que la Universidad de Cuenca hiciere de este trabajo, no implicará afección alguna de mis derechos morales o patrimoniales como autora.

Cuenca, 19 de Diciembre del 2016

Diana Gabriela Pacheco González

C.I: 0104469960



DEDICATORIA

A Dios y a la Virgen que han sabido guiarme y darme la fortaleza necesaria para poder terminar esta etapa de mi vida llegando a la culminación de una de mis metas.

A mis padres ejemplos de perseverancia y lucha, a mis abuelos, hermano y amigos por ser el pilar fundamental en mi vida, brindándome siempre ese apoyo incondicional y necesario

De igual manera a nuestra tutora Mgst. Cristina Cedillo que siempre con su paciencia y ayuda supo guiarnos y transmitir sus conocimientos, para que este ciclo de nuestra vida culmine con éxito.

Mónica Fárez



DEDICATORIA

A mis hijos, David y Damaris, porque llegaron a mi vida en el momento indicado para ser mi principal y mayor motivación en el alcance de esta meta, su presencia se convirtió en el impulso que día a día necesitaba para seguir adelante.

A mi esposo por su apoyo, comprensión y compañía a lo largo de mi carrera, por haber priorizado mis metas antes que las suyas y por ser mi fortaleza ante las dificultades.

A mis padres por su apoyo incondicional, por estar a mi lado en las buenas y en las malas aconsejándome cuando más los necesitaba, gracias a todo lo que han hecho por mí he llegado hasta este momento.

Diana Pacheco



AGRADECIMIENTO

Agradecemos a Dios por guiarnos durante nuestra vida universitaria con sabiduría y perseverancia permitiéndonos culminar esta etapa de nuestras vidas.

A nuestros padres por el apoyo incondicional que nos han brindado a lo largo de este proceso de formación académica y personal.

A la Mgst. Cristina Cedillo quien con su apoyo, dedicación y experticia profesional nos supo guiar en el desarrollo de este trabajo de titulación y fue parte fundamental para el alcance de esta meta.

A la Doctora Catalina Mora que por su asesoría y guía académica fue posible culminar este proceso con éxito.

Mónica y Diana



Introducción

Hacer alusión a la calidad de los sistemas educativos exige tomar en cuenta a uno de los elementos más importantes: el docente, por ello cualquier intento por mejorar la calidad educativa debe considerar aspectos vinculados con la formación docente tanto a nivel profesional como personal. Por esta razón, los estudios sobre autoeficacia han cobrado mayor relevancia en el ámbito educativo, en donde la autoeficacia se ha constituido en una amplia línea de investigación, pues cada vez se hace más imperiosa la necesidad de identificar cuán eficaces se sienten los docentes en su práctica diaria. En ese sentido el objetivo del presente estudio se orientó a describir el nivel de autoeficacia de los docentes de Educación General Básica (EGB) y Bachillerato General Unificado (BGU), la investigación buscó responder a las preguntas planteadas sobre el nivel de autoeficacia de los docentes de EGB y de BGU y la diferencia en el nivel de autoeficacia entre docentes de EGB y de BGU considerando el sexo y años de experiencia. Entre los resultados más representativos se destaca el hecho de que la mayor parte de los docentes consultados se consideran altamente autoeficaces.

El estudio de la autoeficacia general así como la autoeficacia docente en particular, sienta sus bases en dos enfoques teóricos: la teoría del aprendizaje social de Rotter (1966) y la teoría social cognitiva de Albert Bandura (1997).

Teoría social cognitiva

Bandura (1986 citado en Garrido, 2000) cambió el nombre de la Teoría del Aprendizaje Social por Teoría Social Cognitiva ya que confirma que el mecanismo que gobierna nuestra conducta reside en la mente capaz de conocer y discernir. Desde esta perspectiva teórica sostiene que el funcionamiento personal es producto de la interacción dinámica que se da entre el comportamiento y el ambiente con lo cual intentaba explicar que los dos elementos se influyen mutuamente dando lugar al determinismo recíproco; más adelante planteó también que el funcionamiento personal es producto de la interacción dinámica entre distintos elementos: cognitivos, conductuales y



ambientales que son parte de un proceso de interacción recíproca triádica. Dicho de otra manera, las experiencias generadas por el comportamiento también determinan las cogniciones del sujeto cuando las condiciones ambientales obligan a emitir una conducta determinada, éstas se convierten en los principales determinantes del comportamiento, sin embargo, cuando los imperativos de la situación son débiles, los factores personales son los que actúan determinando la conducta. (Bandura, 1999).

El determinismo permite a las personas ejercer cierto control sobre sus vidas, dando lugar al concepto de agencia humana entendida como “la capacidad que poseen las personas para ejercer control sobre la naturaleza y la calidad de su propia vida” (Prieto, 2012, p.68) en este caso el autor hace referencia a las acciones emprendidas intencionadamente

De acuerdo con Stajkovic y Luthans (1998) las personas poseen ciertas capacidades que les dotan de mecanismos cognitivos necesarios para influir en sí mismas y regular su propia conducta, lo que constituye un factor importante para comprender por qué los individuos se comportan de maneras muy diversas en las mismas circunstancias, estos mecanismos son: la *capacidad simbólica* que permite a los individuos representar cognitivamente su entorno, mientras que la *capacidad de anticipación* permite a los sujetos plantearse metas a sí mismos y planificar cursos de acción para ocasiones futuras; la capacidad de aprender conductas nuevas a través de la observación es lo que se conoce como *capacidad de aprendizaje vicario* que se convierte en una buena guía para ejecutar acciones futuras; la *capacidad de autorregulación* a través de la cual las personas controlan los cambios de su conducta manipulando el ambiente y utilizando estrategias cognitivas y finalmente la *capacidad de autorreflexión* que permite al hombre analizar sus experiencias, observar y pensar sobre sus procesos mentales (cognitivos, emocionales y conductuales) desarrollando autopercepciones de eficacia y facilitando un mayor conocimiento de uno mismo y de todo lo que nos rodea (Bandura, 1999).



Así la autoeficacia es entendida como la creencia de las personas en su propia capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para alcanzar determinados resultados, influyendo en el hecho de pensar sobre uno mismo con tendencia al optimismo o pesimismo, es la capacidad de saber motivarse incluso en los momentos difíciles, de ser más o menos vulnerables al estrés, de realizar determinadas elecciones en el transcurso de la vida, señalando además que el nivel de motivación de las personas, sus estados afectivos y sus conductas responden en mayor grado a lo que creen que a lo que es objetivamente cierto (Bandura, 1999).

La autoeficacia es una capacidad del ser humano que junto a otras le lleva a procesar cognitivamente la información de un modo determinado, lo cual tiene consecuencias muy importantes sobre su desempeño personal, de esta manera las creencias de autoeficacia juegan un papel muy significativo en la motivación y autorregulación del comportamiento siendo éste un mecanismo esencial de la agencia humana, cabe resaltar que para el éxito de una tarea no solo depende de creer en las propias capacidades sino de poseer las habilidades y conocimientos necesarios para conseguir el logro de una tarea determinada (Prieto, 2012).

Bandura (1999) establece que la autoeficacia difiere en tres dimensiones: la *magnitud* que se refiere al grado de dificultad de la tarea que una persona se cree capaz de afrontar; la segunda dimensión es *la fuerza* que hace referencia a si el juicio que hace la persona sobre la magnitud de la tarea es fuerte o débil (cuando la magnitud es fuerte asegura la perseverancia en el esfuerzo aunque surjan experiencias negativas y si la magnitud es débil la autoeficacia será fácilmente cuestionable si surgen dificultades) y por último *la generalidad* según la cual algunas experiencias favorecen creencias de autoeficacia específicas para una tarea determinada mientras que otras pueden generar creencias más generales acerca de la propia capacidad

Según Bandura (1977, 1999) existen cuatro fuentes fundamentales de la autoeficacia: los *logros de ejecución* que se refiere a las experiencias directas de



los sujetos y del modo en que interpretan sus éxitos y fracasos provenientes de acciones pasadas; *la experiencia vicaria* que se obtiene a partir de la observación de acciones ejecutadas de modelos sociales, los datos que se reciben a partir del desempeño de otros son importantes para formarse un juicio de autoeficacia personal ya que si se carece de un referente para evaluar el propio desempeño difícilmente se podrá estimar la autoeficacia personal en relación con la tarea determinada; *la persuasión verbal* se entiende como lo que otros nos dicen acerca de nuestro desempeño, la persuasión verbal por sí sola tiene un poder limitado para desarrollar y mantener la autoeficacia aunque puede favorecer el cambio positivo siempre que sea realista o por el contrario generar expectativas negativas y finalmente *los estados de activación emocional* que se refieren a que los estados fisiológicos y emocionales que experimentan las personas ante determinadas situaciones proporcionan una información relevante a la hora de juzgar la autoeficacia, sobre todo en aquellos ámbitos que requieren un desempeño físico, salud óptima o manejo adecuado del estrés.

La relación entre la autoeficacia y la conducta no es directa, sino que se encuentra mediada por cuatro procesos psicológicos básicos (Bandura, 1999): *procesos cognitivos* en donde el pensamiento capacita a las personas para predecir situaciones y para controlar el impacto que estas pueden tener en sus vidas, de esta manera las creencias de autoeficacia afectan a los patrones de pensamiento pudiendo favorecer o inhibir la ejecución de determinadas conductas, los *procesos motivacionales* en donde la autoeficacia desempeña un papel importante en la autorregulación de la motivación lo que permite que las personas se motiven a sí mismas y en sus conductas, *procesos afectivos* aquí la autoeficacia interviene en la autorregulación de los estados afectivos, en la naturaleza e intensidad de las experiencias emocionales a través de tres modos principales: el ejercicio de control personal sobre el pensamiento, la acción y el afecto. Finalmente están los *procesos de selección* en la cual la autoeficacia influye en las elecciones que hacen las personas, puesto que cultivan determinadas potencialidades y estilos de vida, evitando actividades que



excedan sus capacidades y escogiendo aquellas que se sienten más capaces de actuar.

Teoría del Aprendizaje Social de Rotter

El segundo enfoque que explica el origen de la autoeficacia es la Teoría del Aprendizaje Social de Rotter que, si bien no se refirió al término como tal, sus postulados fueron de gran impacto para futuras investigaciones acerca de la autoeficacia. Según Rotter (1966) la autoeficacia representa la creencia del individuo en su capacidad personal para controlar el efecto de sus propias acciones

Rotter (1966 citado en Noriega, Álvarez, Domínguez, Parra y Padilla, 2009) plantea el constructo de *locus de control* que se refiere al grado en que las consecuencias de las conductas corresponden a factores personales o factores externos, a partir de ello Rotter establece dos tipologías: el locus de control interno y el locus de control externo. En el primero las personas asumen las responsabilidades de sus circunstancias, es decir, consideran que sus éxitos y fracasos se deben al propio esfuerzo; en el segundo las personas consideran que un evento ha ocurrido de forma independiente a su comportamiento atribuyendo los logros o fracasos a la suerte o el azar, cabe recalcar que según se dé el comportamiento en un contexto social determinado así será el locus de control interno o externo que la persona tenga. A diferencia de la teoría socio-cognitiva, los comportamientos analizados bajo la mirada del locus de control reciben una influencia más discreta del medio y más separada de las personas.

A pesar de que la teoría de Rotter (1966) constituyó el arranque para futuras investigaciones sobre la autoeficacia, se ha demostrado que carece de impacto para poder predecir la conducta, de hecho Bandura (1997 citado en Prieto 2012) aclara la diferencia entre la autoeficacia y el locus de control, la primera hace referencia a la creencia en la propia capacidad para realizar determinadas acciones, mientras que la segunda se refiere a la creencia de que las acciones desarrolladas influyen en los resultados de las mismas, así el locus de control



actúa como un factor de identificación más no de predicción como sí ocurre con las creencias de autoeficacia.

Estas dos teorías constituyen la base para las posteriores investigaciones que se realizarán en torno a las creencias de autoeficacia y sobre todo a la autoeficacia docente.

Autoeficacia docente

El termino autoeficacia docente tiene su origen en los años 70 cuando los investigadores de la Corporación RAND empezaron a estudiar la autoeficacia del profesor (Prieto, 2002; Perandones y Castejón, 2007) que se define como la opinión o juicio manifestado por un profesor relativo a la propia capacidad percibida para incrementar tanto los resultados de aprendizaje como la implicación académica de los alumnos a los que instruye (Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005).

Un elevado sentido de autoeficacia en los profesores permite una mayor apertura a nuevas ideas, están más dispuestos a probar métodos nuevos si es que estos se adaptan mejor a las necesidades de los alumnos, planifican y organizan mejor sus clases, dedican más tiempo y energía a los alumnos que se esfuerzan en su aprendizaje, manifiestan gran entusiasmo por la enseñanza y se encuentran más comprometidos con su profesión (Tschannen-Mora, Woolfolk Hoy y Hoy 1998).

Gran parte de los estudios realizados sobre la autoeficacia docente se han llevado a cabo en Chile y España, en cuanto a la metodología empleada en su mayoría ha sido cuantitativa de tipo descriptiva, y la escala que más se ha utilizado para estos estudios ha sido “Teachers Self Efficacy Scale” (TSES) de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) en su versión larga y corta, la misma que ha sido traducida y aplicada en español, adaptándose al contexto en el que ha sido aplicada (Fernández, 2008; Covarrubias y Mendoza, 2015; Perandones, Herrera y Lledó, 2013; Perandones y Castejón, 2007; Del Rio, Walker y Lagos, 2011).



Las creencias de la autoeficacia ejercen un rol fundamental en el pensamiento docente ya que se refieren a los juicios sobre la capacidad que poseen para promover el aprendizaje de los alumnos incluso de aquellos considerados como “difíciles de enseñar”, por tanto, la autoeficacia percibida afecta el ambiente de aprendizaje proporcionado por el docente y sus acciones así como el esfuerzo y la persistencia para lograr el aprendizaje de los estudiantes (Chacón, 2006).

Una de las investigaciones realizadas sobre este tema se ha encaminado a describir la autoeficacia docente en cuanto al género y la experiencia, dando como resultado que tanto los profesores como las profesoras albergan niveles semejantes en sus sentimientos de autoeficacia, es decir, que ambos se sienten capaces de implicar, enseñar, manejar y atender a sus estudiantes. Respecto a la experiencia los resultados evidenciaron que los docentes con mayor trayectoria en el campo educativo presentan niveles de autoeficacia menores que aquellos que tienen menos años de experiencia docente (Covarrubias y Mendoza, 2015). Sin embargo, en otras investigaciones se ha encontrado que los profesores con mayor experiencia aventajan en autoeficacia a los profesores que se encuentran al inicio de su carrera docente (Prieto, 2012).

La autoeficacia docente ha sido relacionada también con otros factores demográficos como el nivel educativo en el que laboran, demostrando que la autoeficacia en los profesores de educación infantil es más alta en comparación a docentes de educación primaria y secundaria. Otro factor demográfico a considerar es la titularidad del centro educativo indicando que hay mayores sentimientos de autoeficacia en los profesores que se desempeñan en centros privados y menores sentimientos en los profesores que imparten enseñanza en centros públicos (Covarrubias, 2014).

Como podemos ver este tema ha sido muy abordado en los últimos tiempos, sin embargo, en nuestro contexto las investigaciones sobre autoeficacia docente son escasas, en la Universidad San Francisco de Quito en el año 2011 se realizó una investigación sobre la Autoeficacia del docente influenciada por el uso del tiempo en la planificación, enseñanza y evaluación, en esta investigación se



UNIVERSIDAD DE CUENCA

obtuvo como resultado que los participantes poseen un alto sentimiento de autoeficacia, pero que la misma no se ve influenciada por el tiempo que emplean para la planificación, enseñanza y evaluación.



Metodología

La presente investigación tuvo como objetivo describir el nivel de autoeficacia de los docentes de Educación General Básica (EGB) y Bachillerato General Unificado (BGU), con la finalidad de responder las siguientes preguntas de investigación: cuál es el nivel de autoeficacia de los docentes de EGB y de BGU y existe diferencia en el nivel de autoeficacia entre docentes de EGB y de BGU considerando el sexo y años de labor docente, con este fin se desarrolló un estudio con enfoque cuantitativo y con alcance descriptivo y relacional.

El universo de la investigación fue de 123 docentes de los colegios Octavio Cordero Palacios y Benigno Malo, participó una muestra de 92 docentes voluntarios, el 47.8% (n=44) hombres y un 52.2% (n=48) mujeres; con un mínimo de edad de 23 años, un máximo de 60 años y una media de 44.35 años (DE = 9.442). Como criterio de inclusión se consideró un mínimo de 5 años de labor docente, a partir de los datos se registró un máximo de 39 años de trabajo, con una media de 17.95 años (DE = 9.307). Del total de docentes consultados el 43.5% (n=40) laboraban en EGB y el 56.5% (n=52) en BGU; todos poseen título de tercer nivel y un 43.5% (n=40) tienen título de cuarto de nivel.

La muestra se calculó con un error porcentual del 5%, se obtuvo un total de 101 encuestas, de las cuales se eliminaron 9 que no cumplieron con los criterios de inclusión, quedando 92 encuestas válidas.

El instrumento que se utilizó para esta investigación fue: la Escala de Eficacia del Profesor (Tschannen – Moran y Woolfolk Hoy, 2001) la versión original en inglés consta de 24 ítems divididos en 3 subescalas: eficacia en la implicación de los estudiantes; eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje; eficacia en el manejo de la clase. En un estudio realizado en Chile por Covarrubias (2014) la escala fue traducida y adaptada al castellano y sometida a un proceso de validación a través de un análisis factorial exploratorio y el análisis de consistencia interna total, como resultado la escala arrojó un alfa de Cronbach de 0,922 y se redujo a 17 ítems, agrupados en 4 subescalas:



- *Eficacia en la implicación de los estudiantes* (ítems 1-4), factor relacionado con la capacidad de los profesores para motivar e implicar a los estudiantes en la enseñanza y en el aprendizaje.
- *Eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje* (ítems 5-8), factor enfocado a la capacidad de los profesores para utilizar diferentes estrategias y/o metodologías para enseñar y suscitar el aprendizaje en los estudiantes.
- *Eficacia en el manejo de la clase* (ítems 9-13), factor enlazado con la capacidad de los profesores para manejar o gestionar la conducta, la disciplina y el orden favoreciendo un clima positivo en el aula.
- *Eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes* (ítems 14-17), factor conectado con la capacidad de los profesores para adaptar la enseñanza a las necesidades y/o demandas específicas de aprendizaje de cada estudiante.

La escala de respuestas corresponde a una de tipo Likert impar que va desde 1=nada, hasta, 5= mucho. El cuestionario aplicado además de la escala de percepción de eficacia del profesor, incluyó cinco preguntas relacionadas con aspectos demográficos. En la presente investigación la escala presentó un alfa de Cronbach de 0,914 siendo este similar al que se alcanzó en el estudio realizado en Chile.

Para la recolección de la información se solicitó los permisos necesarios a las autoridades de los colegios seleccionados, con los permisos concedidos se procedió con la aplicación de las encuestas, para lo cual se le dio a conocer el objetivo de la investigación y se explicó para qué sirve el consentimiento informado a cada docente, una vez que el docente firmó el consentimiento se realizó la autoaplicación del formulario.

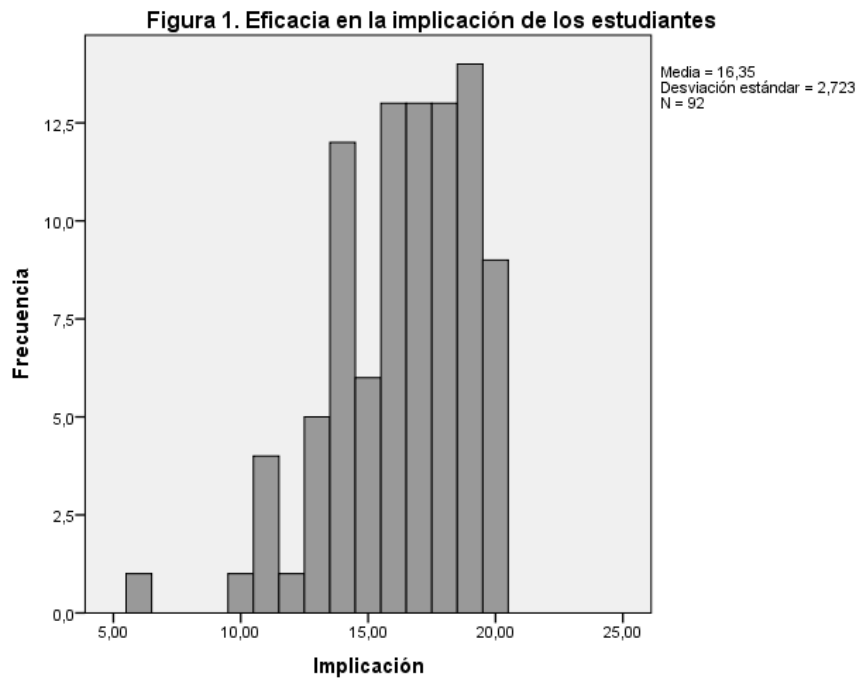


Análisis de datos

Se emplearon herramientas de estadística básica: frecuencias absolutas, frecuencias porcentuales, medias, desviaciones estándar, valores mínimos y máximos e histogramas. Considerando que las distribuciones de estudio no cumplieron con la condición de normalidad ($p < 0.05$) tras aplicar la prueba K-S, la comparación de grupos se realizó mediante la prueba U Mann de Whitney. Las hipótesis se aceptaron con un 5% de error (p menor 0.05)

Resultados

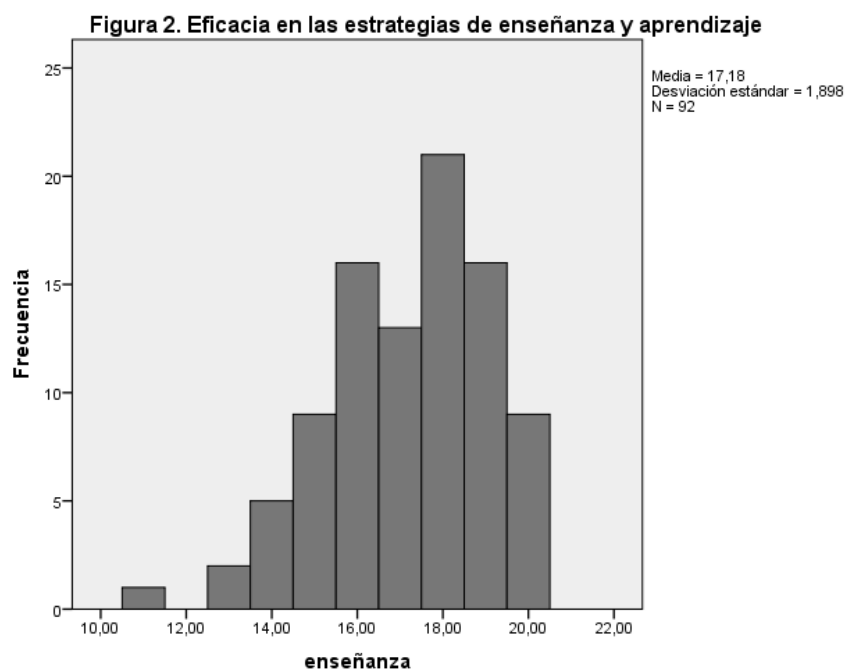
En el área de *la eficacia en la implicación de los estudiantes*, se registró una media de 16.35 que comparada con la media de la escala $M=12$ equivale a una autoeficacia alta. El valor de la desviación típica de 2.72 determina que las respuestas son homogéneas. Así se observa que la tendencia de los maestros es percibirse con una autoeficacia alta en lo que a implicación de los estudiantes se refiere. Ver figura 1.



Fuente: Fárez & Pacheco, 2016



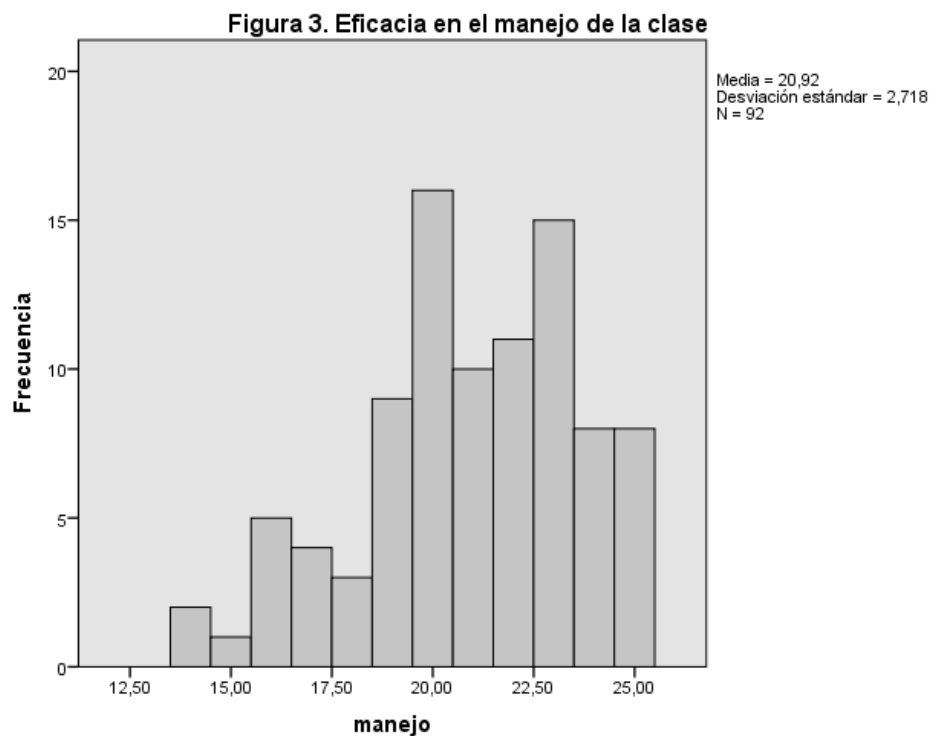
En el área de la *eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje*, se registró una media de 17.18 que comparada con la media de la escala $M=12$ equivale a una autoeficacia alta. El valor de la desviación típica de 1.89 determina que los criterios expresados a través de las respuestas son homogéneos. En consecuencia, los maestros se perciben con una autoeficacia alta en esta área. Ver figura 2.



Fuente: Fárez & Pacheco, 2016



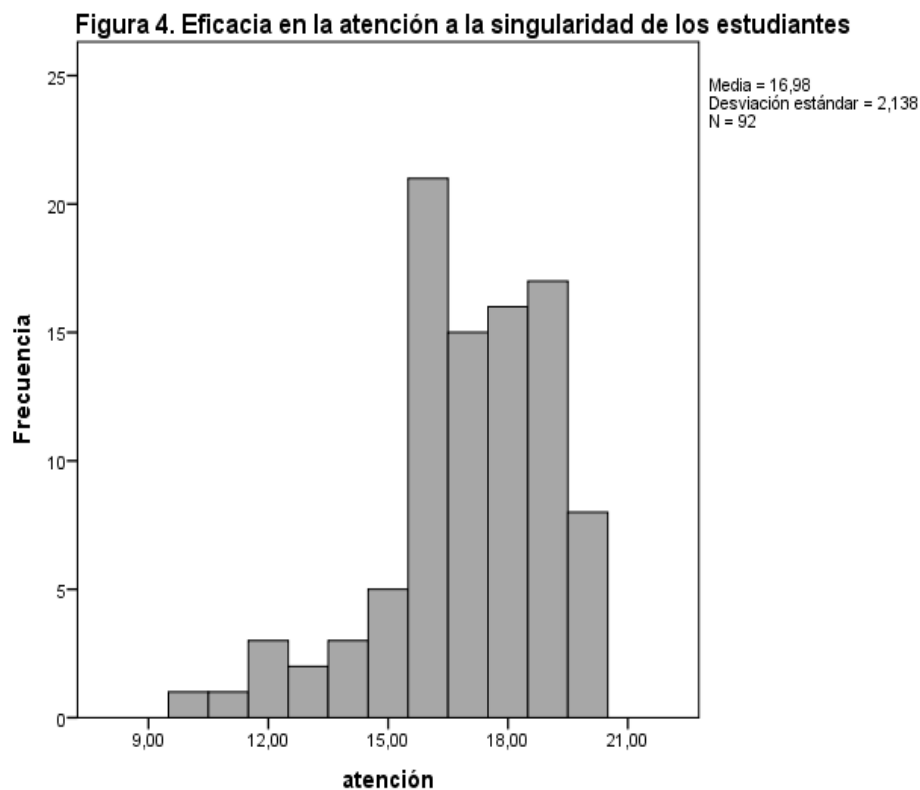
En el área de *eficacia en el manejo de clase*, se registró una media de 20.92 que comparada con la media de la escala $M=15$ equivale a una autoeficacia alta. El valor de la desviación típica de 2.71 determina respuestas homogéneas. Los maestros, también se perciben con una autoeficacia alta en el manejo de clase. Ver figura 3.



Fuente: Fárez & Pacheco, 2016

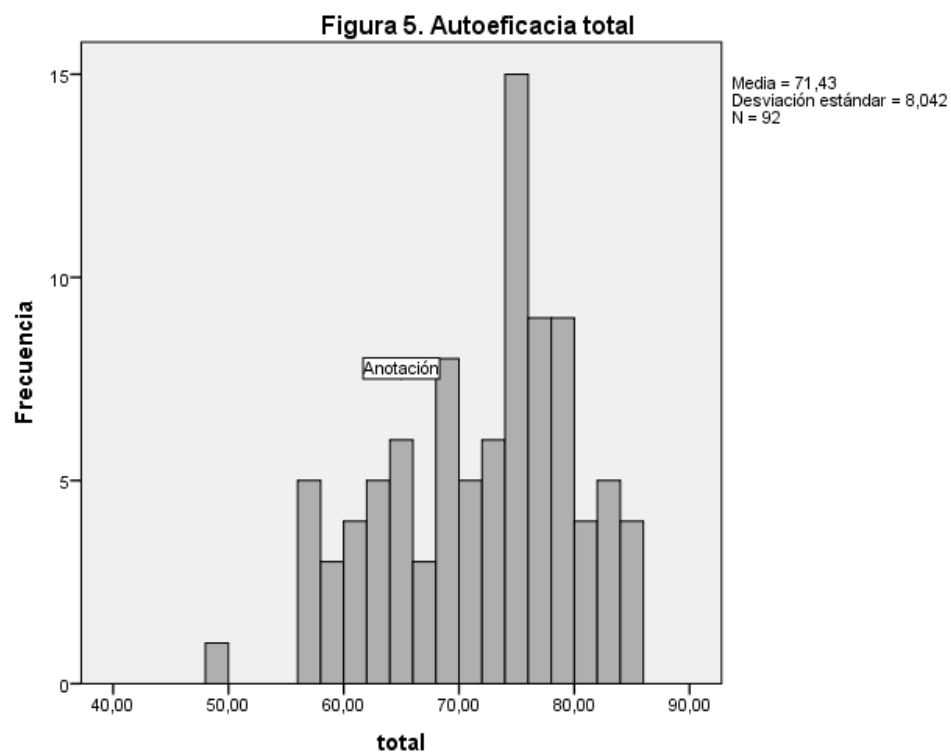


En el área de *eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes* se registró una media de 16.98 que comparada con la media de la escala $M=12$ equivale a una autoeficacia alta. Nuevamente, el valor de la desviación típica es de 2.13 que determina la presencia de respuestas homogéneas. En general se observa que la tendencia de los maestros es percibirse con una autoeficacia alta en esta área. Ver figura 4.



Fuente: Fárez & Pacheco, 2016

La *autoeficacia total* registró una media de 71.43 que comparada con la media de la escala $M = 61$ equivale una autoeficacia alta en el grupo de docentes consultados. Con una desviación típica de 8.04 lo que determina que las respuestas del grupo son homogéneas. Ver figura 5.



Fuente: Fárez & Pacheco, 2016



La Tabla 1, resume los valores de la media, la desviación estándar, el valor mínimo y máximo, el cuartil 1 y el cuartil 3, todos ellos en escala Likert, para cada área de autoeficacia y para la autoeficacia total. Se evidenció que los maestros perciben mayor nivel de autoeficacia en el área enseñanza, $M = 4.29$ y menor nivel de autoeficacia en el área de implicación de los estudiantes $M = 4.08$.

A partir de los valores correspondientes a los cuartiles 1 y 2, se evidencia la tendencia de los maestros hacia la percepción de altos niveles de autoeficacia, en todas las dimensiones. Los valores del P_5 ratifican esta situación, como dato importante se puede apreciar que tan solo el 5% de docentes manifestaron *que pueden hacer poco en cuanto a la implicación de los estudiantes*. Tabla 1.

Tabla 1.
Estadísticos descriptivos para la autoeficacia docente

Estadísticos	Implicación	Enseñanza	Atención	Manejo	Total
Media	4.08	4.29	4.24	4.18	4.20
Desviación estándar	.68	.47	.53	.54	.47
Mínimo	1.50	2.75	2.50	2.80	2.88
Máximo	5	5	5	5	5
P5	2.75	3.50	3	3.20	3.35
Q1	3.50	4	4	3.80	3.77
Q2	4.68	4.75	4.75	4.60	4.52

Fuente: Fárez & Pacheco, 2016

La Tabla 2 resume las medias de las cuatro dimensiones y de la autoeficacia total, según el sexo de los participantes; además se incluyen los estadísticos de



prueba para determinar una posible asociación de variables. Luego de aplicar la prueba de Mann de Whitney no se encontraron diferencias significativas, entre los y las docentes, en consecuencia, el nivel de autoeficacia es independiente del sexo.

Fuente: Fárez & Pacheco, 2016

Tabla 2.

Autoeficacia relacionada con el sexo

Dimensiones	Sexo		Estadísticos	
	Hombre	Mujer	U	p
	Media	Media		
Implicación	16.36	16.33	1019.5	0.774
enseñanza	17.09	17.27	1054.5	0.991
manejo	21.07	20.79	1005.5	0.691
atención	16.52	17.40	863.5	0.127
Total	71.05	71.79	1030.5	0.842

Al relacionar las cuatro dimensiones y la autoeficacia total con el nivel educativo en el que laboran los docentes, se encontró que los docentes de EGB



manifiestan mayor autoeficacia en el área de *estrategias de enseñanza y aprendizaje* y en el área de *atención a la singularidad de los estudiantes*, comparados con los docentes de BGU. Tabla 3.

Tabla3.

Autoeficacia relacionada con el nivel educativo en el que labora

Dimensiones	Nivel Educativo		Estadísticos	
	EGB	BGU	U	p
	Media	Media		
Implicación	16.63	16.13	858	0.149
enseñanza	17.60	16.87	762	0.026*
Manejo	21.13	20.77	935.5	0.407
Atención	17.43	16.63	781.5	0.039*
Total	72.78	70.40	838.00	0.111

* La diferencia es significativa en el nivel 0.05

Fuente: Fárez & Pacheco, 2016

Comparando la autoeficacia registrada por parte de los maestros con y sin título de cuarto nivel, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la autoeficacia. Ver Tabla 4.

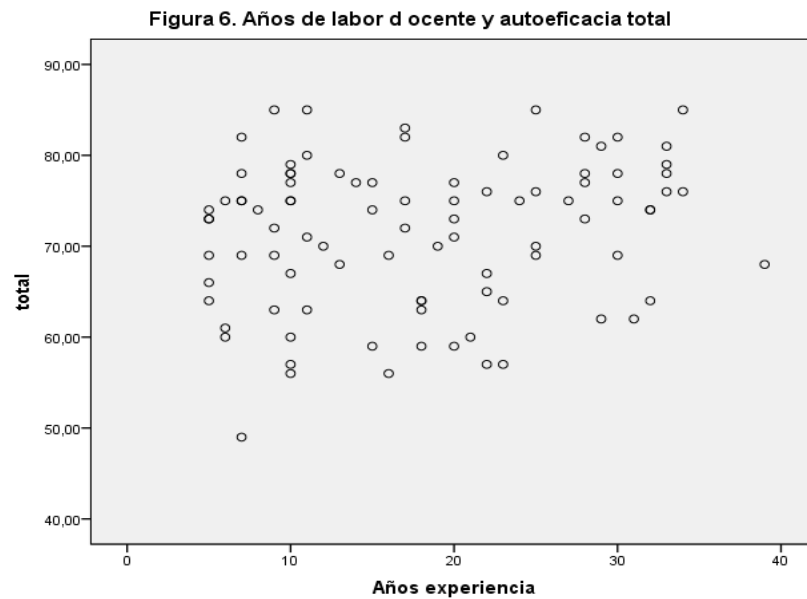
Tabla 4.

Autoeficacia relacionada con el título de cuarto nivel

Dimensiones	Título4tonivel		Estadísticos	
	No	SI	U	p
	Media	Media		
Implicación	15.57	17.15	506.50	0.016
Enseñanza	17.16	17.48	682	0.548
Manejo	20.32	21.70	530.50	0.031
Atención	16.92	17.18	724	0.868
Total	69.97	73.50	537	0.038

Fuente: Fárez & Pacheco, 2016

La Figura 6 ilustra la ausencia de relación registrada entre los años de labor docente y el nivel de autoeficacia. ($r_s = 0.159$; $p = 0.130$).



Fuente: Fárez & Pacheco, 2016

Tampoco se encontraron relaciones entre los años de labor docentes y las diferentes dimensiones de la autoeficacia ($p > 0.005$). Ver Tabla 5

Tabla 5.

<i>Correlación años de labor de docente y dimensiones</i>		
Dimensiones	r	p
Implicación	0.189	0.072
Enseñanza	0.132	0.209
Manejo	0.121	0.249
Atención	0.098	0.355

Fuente: Fárez & Pacheco, 2016

Discusión



En la actualidad existen varias investigaciones enfocadas en la autoeficacia docente la misma que ejerce un rol fundamental en el pensamiento de los profesores, refiriéndose a los juicios sobre la capacidad que este posee para promover el aprendizaje en los alumnos (Chacón, 2006). La autoeficacia docente se relaciona también con su motivación y con las conductas que los alumnos manifiestan en el aula (Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998).

En la presente investigación se encontró que la mayoría de docentes registran un alto nivel de autoeficacia, según Chacón cuando los docentes muestran un alto nivel de autoeficacia, como en este caso, esta percepción se traduce en uso óptimo del tiempo escolar, criticar menos a sus alumnos y emplear un mayor esfuerzo en promover el aprendizaje, sobre todo en alumnos desaventajados, además creen que todos los alumnos pueden aprender y confían en sus capacidades, esfuerzo y persistencia para enseñarlos (Chacón, 2006).

Otro resultado que se encontró fue que ciertos docentes (5%) consideran que pueden hacer poco en cuanto a la implicación con los estudiantes, es decir, se consideran poco eficaces en esta dimensión, así, los profesores con sentimientos de ineficacia se ven debilitados por el estrés y desarrollan actuaciones menos efectivas con los estudiantes; en estos casos en que el profesor se ve invadido por un sentimiento de ineficacia personal puede creer que otros docentes eficaces sí son capaces de motivar a sus alumnos, lo cual puede hacer que comience a tener dudas sobre su valor como profesional y que experimente un déficit afectivo que se acompaña de altos sentimientos de estrés y puede ser seguido de interacciones hostiles y negativas con estudiantes rebeldes (Gonzalo y León, 1999).

En cuanto a la variable sexo se evidenció que no está relacionada con el nivel de autoeficacia en los docentes, coincidiendo con el estudio Sridhar y Badiei (2008) quienes encontraron que no había diferencias significativas en el nivel de autoeficacia entre hombres y mujeres, así mismo en el estudio de Covarrubias y Mendoza (2015) los resultados demostraron que tanto los profesores como las



profesoras se sienten altamente eficaces para implicar a los estudiantes, para utilizar diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje, para manejar la disciplina del aula, y para atender las necesidades educativas de los estudiantes. Por otro lado, las diferencias encontradas entre hombres y mujeres pueden ser explicadas de acuerdo a la teoría social cognitiva (Bandura, 1999), según la cual las expectativas de autoeficacia son uno de los principales condicionantes de las diferencias de género en la toma de decisiones, diferencias que son resultado del proceso de socialización que da lugar a que hombres y mujeres tengan una percepción diferente acerca de las tareas, actividades y ocupaciones que son más apropiadas para cada género, al igual que Fives y Looney (2009) que descubrieron que hombres y mujeres difieren significativamente en sus niveles de eficacia, presentando mayores niveles de autoeficacia en las mujeres, lo que posiblemente se debería a las características de la muestra la misma que está conformada por estudiantes universitarios, egresados y docentes que ejercen su profesión.

En cuanto a la relación entre autoeficacia docente y años de labor docente en esta investigación no se encontraron diferencias significativas, siendo similares a los resultados del estudio llevado a cabo por Tschannen-Moran y Johnson (2011) en donde se evidenció que los años de experiencia no tenía relación con las creencias de autoeficacia de los profesores, de igual manera el estudio de Sridhar y Badiei (2008) no reveló diferencias significativas en cuanto a las creencias de autoeficacia y los años de experiencia docente, a diferencia de Covarrubias y Mendoza (2015) que en su estudio encontraron que los profesores en el tramo de 6 a 10 años reportaron una alta autoeficacia a diferencia de los docentes con una trayectoria de 11 a 15 años que evidenciaron niveles de autoeficacia menores, de la misma manera, en el estudio realizado por Fives y Buehl (2010) indicaron que los maestros con 10 o más años de experiencia fueron significativamente más autoeficaces que aquellos con menos años de labor docente.



En cuanto a la relación del nivel educativo en el que laboran los docentes y la autoeficacia docente se encontró que los docentes de EGB registraron mayores niveles de autoeficacia que los de BGU, resultados que se asemejan con el estudio efectuado por Tschannen-Moran y Johnson (2011) cuyos resultados fueron que los maestros de primaria evidenciaron significativamente mayor autoeficacia que los maestros de secundaria, al igual que el estudio realizado por Fives y Buehl (2010) en donde los maestros de primaria demostraron niveles más altos de autoeficacia que los profesores de secundaria.



Conclusiones

Las conclusiones del presente estudio fueron planteadas considerando los objetivos y preguntas de investigación, mediante el cumplimiento del objetivo general que describió el nivel de autoeficacia de los docentes de EGB y BGU se evidenció que en general los docentes que formaron parte de la investigación registraron un nivel de autoeficacia total alta, también se pudo evidenciar que si hay diferencia en el nivel de autoeficacia entre los docentes de EGB y BGU, los primeros registraron mayor nivel en el área de eficacia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje y en el área de eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes comparados con los docentes de BGU, concluyendo que para esta muestra el nivel educativo en el que laboran los docentes influye en el nivel de autoeficacia que presentan.

También se demostró que los docentes tienen mayor nivel de autoeficacia en la dimensión de estrategias de enseñanza y aprendizaje, concluyendo que en esta investigación los maestros se sienten altamente capaces de utilizar distintas metodologías para producir el aprendizaje en sus estudiantes.

La investigación buscó determinar si existe diferencia en los niveles de autoeficacia considerando el sexo de los docentes, de acuerdo con los resultados se puede concluir que para esta muestra el ser docente hombre o mujer no está relacionado con su nivel de autoeficacia, tanto para implicar, enseñar, manejar y atender a los alumnos en los contextos educativos. Por otro lado, se puede concluir que para este estudio la variable: años de labor docente tampoco influye en que los profesores se sientan altamente autoeficaces o no.

Por último, cabe señalar que se realizó una comparación adicional entre el nivel de autoeficacia de los maestros con y sin título de cuarto nivel registrando que los maestros con título de cuarto nivel presentan mayor autoeficacia en la dimensión de eficacia en la implicación con los estudiantes, manejo de la clase y en la autoeficacia total por lo que se puede deducir que para este estudio la autoeficacia se ve influenciada por el nivel de formación académica que posee el docente.



Recomendaciones

Una vez finalizado este trabajo de investigación se recomienda tener en cuenta para otros estudios factores como la deseabilidad social ya que interfiere en el momento de aplicar la herramienta pues los docentes tienden a presentarse ante los demás de una forma adecuada desde el punto de vista social, lo que posiblemente influyó en los resultados de que todos los profesores se sienten altamente autoeficaces.

Además, se recomienda trabajar con una mayor población de docentes dentro de la ciudad para que los resultados puedan ser generalizados, empleando también otras variables como tipo de centro para determinar posibles factores que influyen en el nivel de autoeficacia docente y trabajar en base a ello.

También se sugiere la utilización de otras herramientas que midan la autoeficacia docente para comparar sus resultados con la herramienta usada en esta investigación, y así poder identificar el instrumento que mejor se adapte al contexto ecuatoriano.

Futuros estudios sobre autoeficacia docente podrían incluir correlacionar este tema con otras variables como el rendimiento académico, percepción de bienestar docente, etc.



Referencias bibliográficas

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.

Psychological Review, 84 (2), 191-215. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. Asian Journal of Social Psychology, 2, 21-41. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1999AJSP.pdf>

Bermejo, L., & Ursúa, M. P. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. Revista española de pedagogía, 493-510.

Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. Acción pedagógica, 15(1), 44-54.

Covarrubias, C. (2014). El sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. España

Covarrubias, C. y Mendoza L. (2015). Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia. Estudios pedagógicos (Valdivia), 41(1), 63-78. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100004>

De Quijano, S. y Navarro, (2012). La autoeficacia y la motivación en el trabajo. Apuntes de psicología, 30 (1-3), págs. 337-349. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Documents/universidad/eficaic%20y%20motivacion%20en%20el%20trabajo.pdf>

Del Río, M. Lagos, C y Walker. H (2011) El efecto de las experiencias de práctica en el desarrollo del sentido de autoeficacia en la formación inicial de educadoras de párvulos. Estudios pedagógicos (Valdivia), 37(1), 149-166. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100008>



Fernández-Arata, J. M. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. *Universitas Psychologica*, 7(2), 385-401.

Fives, H., y Buehl, M. (2010). Examining the Factor Structure of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *The Journal of Experimental Education* 78, 118-134
Recuperado de
file:///C:/Users/usuario/Documents/universidad/Fives&Buehl_2010_JXE.pdf

Fives, H. y Looney, L. (2009). College Instructors' Sense of Teaching and Collective Efficacy. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20 (2), 182-191. Recuperado de
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ864335.pdf>

Furtado, K., Ramos, E., Holanda, M., Silva, S., de Oliveira, A. y Ramos, F. (2016). Sources of Self-Efficacy in Teachers. *Revista de Psicología*, 25, 1-20.
Recuperado de
file:///C:/Users/usuario/Documents/universidad/fuentes%20de%20autoeficaic%20en%20prifesoires.pdf

Garrido, E. (2000). Albert Bandura: Voluntad Científica. Universidad de Salamanca.
Recuperado de
<http://stanford.edu/dept/psychology/bandura/pajares/BanduraGarrido.PDF>

Noriega, J. Á. V., Álvarez, J. F. L., Guedea, M. T. D., Armenta, E. M. P., & Padilla, M. E. (2009). Locus de control, autoconcepto y orientación al éxito en adultos mayores del norte de México. *Enseñanza e investigación en psicología*, 14(1), 119-135.

Perandones, T. Herrera, L. Lledó, A. (2013). Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 277-288. Recuperado de:
file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-FelicidadSubjetivaYAutoeficaciaDocenteEnProfesorad-4932251.pdf



Portocarrero, E. (2014). Desarrollo profesional y autoeficacia docente del profesor

universitario, Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Huánuco 2013. Revista de investigación en Psicología, 17(1), 81-91. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/8972/7845>

Prieto, L. (2001): La autoeficacia en el contexto académico: exploración bibliográfica comentada. Miscelánea Comillas, 59, 281-292

Prieto, L. (2002): El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente. Miscelánea Comillas, 60, 591-612

Prieto, L. (2012). Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente. Madrid, ES: Narcea Ediciones. Recuperado de <http://www.ebrary.com>

Rodríguez, S. Núñez, J. Valle, A. Blas, R. y Rosario, P. (2009). Autoeficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza. Estudios de Psicología (Internet), 3(1), 1-7. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092009000300001

Sridhar, Y.N. y Baidei, H.R. (2008). Teacher efficacy beliefs: a comparison of teachers in India and Iran. Journal of Indian Academy of Applied Psychology, 34, 81-89. Recuperado de <http://medind.nic.in/jak/t08/s1/jakt08s1p81.pdf>

Stajkovic, A. y Luthans, F. (1998). Self-Efficacy and Work-Related Performance: A Meta-Analysis. Psychological Bulletin 124 (2), 240-261. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/181070432/Stajkovic-e-Luthans-1998-Self-Efficacy-and-Work-related-Performance-A-Meta-Analysis>

Tagle, T., del Valle, R. y Flores, L. (2012). Las creencias de autoeficacia percibida de estudiantes de pregrado de pedagogía en inglés. Revista



Iberoamericana de Educación, 58 (4), 1-12. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/4667Tagle.pdf>

Tesouro, M. Corominas, E. Teixidó, J. y Puiggalí, J. (2014). La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario: relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación. Revista de Investigación Educativa, 32 (1), 169-186. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.172771>

Tschannen-Moran, M., Johnson. D. (2011) Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. Teaching and Teacher Education 27(4):751-761 Recuperado de file:///C:/Users/usuario/Downloads/2011_TTE_ExploringLiteracyTeachersSEBeliefs.pdf

Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A. y Hoy, W. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. Review of Educational Research, 68 (2), 202-248. Recuperado de http://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/RER_TeacherEfficacy.pdf